

ПРОЦЕСИ НА ЧИТАЊЕ

Нина Даскаловска
Билјана Ивановска

Апстракт: За да им се помогне на учениците да ја совладаат вештината на читањето, наставниците треба да знаат што е можно повеќе за процесите кои се вклучени во читањето и како да го применат тоа знаење во наставата. Како резултат на истражувањата во психологијата, социологијата, образованието и лингвистиката, денес имаме нови сознанија за менталните процеси кои се случуваат при читањето. Читањето се дефинира како психолингвистичка игра на погодување, како комуникација, како динамичен процес во кој читателот има активна улога во создавањето на значењето на текстот. Во овој труд се дискутира за процесите вклучени во читањето, како и моделите на читање со кои се прави обид да се објаснат тие процеси. Препораката за наставниците е дека за да им се помогне на учениците да ја развијат вештината на читање, покрај презентирање и вежбање на стратегии за читање, наставниците треба да ги поттикнуваат учениците да читаат колку што можат повеќе. За таа цел, неопходно е во програмите за читање да се вклучи и компонентата за екстензивно читање.

Клучни зборови: когнитивни процеси, автоматски лингвистички процеси, процеси на разбирање, модели на читање, екстензивно читање.

READING PROCESSES

Abstract: In order to help students to master the skill of reading, teachers need to know as much as possible about the processes involved in reading and how to apply that knowledge in teaching. As a result of research in psychology, sociology, linguistics and education, today we have new knowledge about the mental processes that occur during reading. Reading is defined as a psycholinguistic guessing game, as communication, as a dynamic process in which the reader has an active role in creating the meaning of the text. This paper discusses the processes involved in reading and the reading models that attempt to explain these processes. The recommendation for teachers is that in order to help their students to develop the skills of reading, besides presenting and practicing reading strategies, they should encourage students to read as much as possible. For this purpose, it is necessary to include an extensive reading component in the reading program.

Key words: cognitive processes, automatic linguistic processes, comprehension processes, reading models, extensive reading.

Вовед

Истражувањата за процесите на читање долго време биле дел од психолошките истражувања, при што главна цел на истражувањата биле препознавањето на зборовите, движењето на очите и улогата на периферната визија при читањето, капацитетот на меморијата, брзината на читањето итн. (Venezky, 2002: 7). Иако имало повремени студии за разбирањето при читањето, до 60-тите години од минатиот век немало систематски истражувања за когнитивните процеси при читањето. Со развојот на когнитивната психологија, истражувањата се фокусирале на когнитивните процеси, меѓутоа, иако нивната цел била подобрување на разбирањето на процесите на читање, сепак постои јаз помеѓу овие истражувања и наставата. Критиката главно се однесува на следново:

- Во повеќето истражувања испитаниците биле возрасни, а не деца, така што резултатите се однесуваат на возрасни читатели кои веќе стекнале способност за читање, па затоа тие истражувања не даваат објаснување како тие способности се стекнуваат;

- Истражувањата на процесите на читање не даваат одговор на прашањата поврзани со наставата. Вилијам Џејмс (William James, цитирано во Venezky, 2002: 29) вели: „Правите голема грешка ако мислите дека психологијата, која е наука за законите на умот, е нешто од кое можете да изведете конкретни програми, шеми и методи кои може да се применуваат во наставата. Психологијата е наука, додека наставата е уметност, а науките никогаш директно не можеле да генерираат уметности“;

- Поголемиот број истражувања на читањето се фрагментарни и изолирани;

- За да може истражувањата да влијаат врз наставата, психолозите ќе мора да соработуваат со наставниците и со креаторите на наставните програми и да се занимаваат со практичната страна на читањето.

Современите истражувања за читањето кај мајчиниот јазик се комбинација на влијанијата од когнитивната и физиолошката психологија, лингвистиката, антропологијата, информатиката, социјалната психологија, теориите за учењето и педагошката практика. При тоа се izdelуваат две главни насоки:

1. Истражувања кои се обидуваат да ја откријат природата на процесот на читање, што вклучува генерирање на модели и теории за процесот на читање;

2. Истражувања кои се насочени кон барање на подобри наставни методи чија крајна цел е подобрување на образованието и намалување на неписменоста.

Процеси вклучени во читањето

Најголемиот број од истражувањата на процесите на читањето се направени со изворни говорители, па затоа и повеќето модели на процесот на читање се однесуваат на читањето на мајчин јазик, меѓутоа иако читањата на мајчин и на странски јазик се разликуваат, сепак тие имаат некои заеднички карактеристики, така што многу сознанија од овие истражувања и дискусиите за процесите на читањето на мајчин јазик може до одредена мера да се однесуваат и на процесите на читањето кај странските јазици.

За да се дефинира читањето потребно е да се земат предвид сите процеси кои се вклучени во него. Грејб и Столер (Grabe & Stoller, 2001: 17) го дефинираат течното читање како брз, ефикасен, интерактивен, стратешки, флексибилен, евалуативен, лингвистички процес со кој се постигнува одредена намера и кој вклучува учење и разбирање. Течното читање мора да се случува брзо, бидејќи колку побрзо се чита текстот толку подобро оперираат компонентите на процесуирање. Освен брзината, за да се разбере текстот потребно е ефикасно изведување на сите процеси во комбинација, што значи дека разните процеси мора да бидат координирани, а некои од тие процеси да се изведуваат автоматски. Читањето е, исто така, интерактивен процес од два аспекта. Од една страна, додека брзо ги препознаваме зборовите и ги задржуваме во работната меморија, ние, исто така, ја анализираме структурата на реченицата за да ги согледаме најлогичните значења, градиме главна идеја, го следиме разбирањето итн. Од друга страна, лингвистичката информација од текстот влегува во интеракција со информациите и општото знаење кои читателот ги има складирано во долготрајната меморија, така што овие два извора на знаење се основни за интерпретирањето на текстот. Читањето е и стратешки процес поради потребата од балансирање на сите вештини потребни за разбирање. Да се биде стратешки читател значи да се чита флексибилно во согласност со промените на целите и следењето на разбирањето. Тој е, исто така, и евалуативен процес, бидејќи читателот мора да реши дали информацијата која се чита е кохерентна и дали одговара на целта на читањето. Читањето секогаш има одредена цел без разлика дали е поставена од читателот или од некој друг. Тоа секогаш вклучува разбирање без

разлика на целта со која се чита. Читањето, исто така, вклучува и учење, бидејќи највообичаениот начин да се учи е преку читање.

Како што истакнуваат Грејб и Столер (Grabe & Stoller, 2001: 20), процесите вклучени во читањето може да се поделат на процеси на пониско ниво и процеси на повисоко ниво. Процесите на пониско ниво ги претставуваат поавтоматските лингвистички процеси и повеќе се поврзуваат со вештината во читањето. Процесите на повисоко ниво ги претставуваат процесите на разбирање и за нив повеќе се користи општото знаење на читателот и неговата способност за изведување заклучоци. Но, тоа не значи дека процесите на пониско ниво се полесни од другите.

Табела 9. Процеси на читање (Grabe & Stoller, 2001: 20)

Процеси на пониско ниво	Процеси на повисоко ниво
1. Лексички пристап. 2. Синтаксичко процесуирање. 3. Семантичко процесуирање. 4. Активирање на работната меморија.	1. Модел на разбирање на текстот. 2. Модел на интерпретација на читателот. 3. Користење на општото знаење и извлекување на заклучоци. 4. Процеси на извршна контрола.

Во однос на процесите на пониско ниво, основниот услов за течно читање е брзо и автоматско препознавање на зборот, односно брз лексички пристап – присетување на значењето на зборот кога ќе се препознае. Читателите што читаат течно ги препознаваат речиси сите зборови во текстот барем на основно ниво. Синтаксичкото процесуирање, исто така, треба да се случува брзо, без многу напор или без свесно внимание. Третиот основен процес кој започнува автоматски кога започнуваме да читаме е процесот на комбинирање на значењата на зборот со синтаксичката информација во основни значенски единици на ниво на реченица. Кај читателите што читаат течно овие три процеси се изведуваат автоматски. Работната меморија ги задржува тие информации една до две секунди додека не завршат соодветните процеси. Ако процесуирањето на информацијата не се случи доволно брзо, информацијата се губи од меморијата и мора да се реактивира, што го прави процесот на читање неефикасен.

Основниот процес на високо ниво е координацијата на главните и споредните идеи за да се формира една претстава за значењето на текстот. Како што се формираат значењата на речениците, тие се додаваат на растечката мрежа на идеи од текстот. Идеите кои почесто се повторуваат стануваат поактивни во мрежата, додека оние кои не играат улога во поврзувањето на новите информации се губат од мрежата така што остануваат само покорисните и поважните идеи. Изведувањето на заклучоци е потребно во случај кога има многу нови информации кои може да предизвикат проблеми со разбирањето, или пак ако нивото на јазичната компетенција го попречува разбирањето. При тоа општото знаење има помошна улога и му помага на читателот да ја предвиди организацијата на дискурсот како и да разјасни некои проблеми со значењата на зборовите или речениците. Како што се гради моделот на разбирање, читателот почнува да прави претпоставки за правецот во кој ќе се развива текстот. Овие претпоставки се засноваат врз општото знаење, изведувањето на заклучоци, целите на читањето, мотивацијата на читателот, тежината на задачата и текстот, ставот на читателот кон текстот, авторот и задачата. Значи, читателот веднаш почнува да го интерпретира текстот во согласност со своите цели, чувства и очекувања.

Модели на читање

Многу истражувачи и наставници се обидуваат да го објаснат процесот на читање, па така често се зборува за модели на читање. Барнет (Barnett, 1989: 11) напоменува дека моделите се делумни, а не целосни, и дека е тешко да се споредуваат, бидејќи се ограничени во однос на времето кога се создадени и во однос

на нивниот фокус, и се засновани врз истражувања кои се спроведувани со различни видови читатели кои извршувале различни задачи во различни контексти. Тие може да се поделат во три категории: „bottom-up“ (од долу нагоре), „top-down“ (од врвот надолу) и интерактивни модели.

„Bottom-up“ моделите поаѓаат од карактеристиките на текстот и го објаснуваат читањето како процес на декодирање на буквите, зборовите, фразите и речениците којшто се одвива линеарно, при што „читателот создава ментален превод на информациите во текстот дел по дел, без користење на никакво претходно знаење“ (Grabe & Stoller, 2001: 32). Иако овие модели не се прифатени од многу експерти, сепак тие даваат сознанија за приодите кон читањето на учениците кои почнуваат да читаат и помалку вештите читатели на странски јазик (Barnett, 1989: 13).

„Top-down“ моделите претпоставуваат дека читањето најчесто се води од целите и очекувањата. Читателот го користи општото знаење и одредени компоненти на текстот за да предвиди што следува понатаму во текстот и го насочува своето внимание на деловите од текстот кои содржат корисна информација со која ги потврдува или ги отфрла очекувањата. Иако и овие модели го гледаат читањето како линеарен процес, тој процес тргнува од врвот, односно од повисоките ментални фази до карактеристиките на текстот. Кај овие модели е важно извлекувањето заклучоци и користењето на претходно знаење (Barnett, 1989: 13, Grabe & Stoller, 2001: 32). „Top-down“ моделите на читање имале големо влијание врз гледиштата за процесите на читање. Меѓутоа, за да не се смета дека тие се замена за „bottom-up“ моделите, повеќе истражувачи нагласуваат дека за ефикасно и ефективно читање потребна е интеракција на „top-down“ и „bottom-up“ стратегиите за читање (Carrell, 1988: 240-248).

Интерактивните модели на читање сугерираат интеракција помеѓу читателот и текстот. Тие не се линеарни туку циклични и кај нив текстуалната информација и менталните активности на читателот имаат истовремено и подеднакво важно влијание врз разбирањето. Тоа значи дека како и кај „top-down“ моделите читателот ги користи неговите очекувања и претходното знаење за да ја предвиди содржината, но сепак како и во „bottom-up“ моделите, тој сепак обрнува внимание и на карактеристиките на текстот (Barnett, 1989: 13).

Заклучок

Грејб (Grabe, 1988: 63) истакнува дека за да читаат со разбирање, учениците треба да поседуваат голем рецептивен вокабулар кој се препознава брзо, точно и автоматски. Бидејќи за да се научи еден збор треба да се среќава многу пати во различни контексти, учениците би требало да читаат многу текстови. Повеќе автори ја потенцираат потребата од екстензивно читање за да се постигне автоматизам во препознавањето на зборовите и фразите (Bamford and Day, 1997; Carrell and Eisterhold, 1988; Eskey and Grabe, 1988; Wallace, 1992). Дискутирајќи за тоа како и колку наставниците треба да интервенираат за да им помогнат на учениците да ја развијат вештината на читање, Ески и Грејб (Eskey and Grabe, 1988: 229) велат дека без разлика на програмата, возраста и нивото на јазична компетенција на учениците, нивните потреби и др., постојат три константи кои се независни од другите фактори. Едната е количеството на читање - за да се подобри вештината на читање и да се стекнат нови знаења, учениците треба многу да читаат. Програмата која не вклучува доволно читање е само губење време и за наставниците и за учениците. Втората константа се однесува на материјалите за читање. Тоа што учениците го читаат мора да одговара на нивните потреби и интереси за да ја поттикне нивната желба за читање. И третата, можеби и најважната константа, е наставникот. Иако наставникот не игра голема улога при самото читање, тој може да биден клучен фактор во развојот на вештините на читање кај учениците. Наставникот е тој што го стимулира интересот за читање, кој треба да им го пренесе ентузијазмот за читање на учениците и да им укаже на вистинската вредност на читањето. За да им помогне на учениците да се справат со непознатите зборови во текстовите и да ја подобрат вештината на читање, наставникот треба да ги запознае учениците со стратегиите за читање. И на крај,

наставникот е тој кој им дава повратна информација на учениците и им помага во постигнувањето на крајната цел, а тоа е стекнување на навика за читање која ќе им овозможи на учениците стекнување на нови знаења и ќе им овозможи задоволство и откако тие ќе го напуштат училиштето.

Библиографија

1. Bamford, J. & Day, R. (1997) Extensive Reading: What is it? Why bother? *The language Teacher Online* 21 (5). Available at:
<http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/may/extensive.html>
2. Barnett, M. A. (1989). *More than meets the eye. Foreign language reading: Theory and practice*. (Language in Education series No. 73). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents/Center for Applied Linguistics-ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics .
3. Carrell, P. L. (1998a). Can reading strategies be successfully taught? *The Language Teacher*, 22(3), 7-14.
4. Carrell, P. L. & Eisterhold, J. C. (1988). Schema theory and ESL Reading Pedagogy. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Eskey, D. E. & Grabe, W. (1988). Interactive models for second language reading. In Carrell, P. L., Devine, J., and Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". In Carell, P.L., Devine, J. and Eskey, D.E. (Eds), *Interactive Approaches to second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Grabe, W. & Stoller, F. (2001). *Teaching and researching reading*. Harlow, Essex: Pearson ESL.
8. Venezky, R. L. (2002). The History of Reading Research. In Pearson, D. P., Barr, R., Kamil, L. M., and Mosenthal, P. B. (Eds.) *Handbook of Reading Research*, Volume 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
9. Wallace, K. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.